



Centro Universitário de Brasília-UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Disciplina: Produção de Artigo

Professora: Ana Flávia do Amaral Madureira

Gênero e Sexualidade na Escola: Percepções e Crenças de Professores

Aluna: Luana Mendes Ferreira RA: 21497461

Brasília, 22 de novembro de 2017.

Resumo

A presente pesquisa discute o tema gênero, sexualidade e diversidade na escola, a partir das percepções e crenças pessoais de professores/as, considerados importantes agentes para o processo de construção de uma escola que acolhe as diferenças. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar. As informações foram obtidas a partir de entrevistas semiestruturadas com imagens, realizadas individualmente, com três professoras que atuam em escolas públicas no Distrito Federal. Para análise das informações foi utilizada a análise de conteúdo temática. Por meio das categorias analíticas construídas, identificou-se que a formação de professores/as é um aspecto bastante significativo para a abordagem adequada do tema. As três participantes demonstraram ter conhecimentos sobre o tema e apoiavam as discussões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Apesar, de relatarem serem poucos/as os/as professores/as que apoiavam essas discussões. Ressaltaram que os conhecimentos obtidos sobre o tema se deram por meios que extrapolam a formação acadêmica, pois nesta pouco se abordou o tema. Tais situações ilustram como crenças, perspectivas e valores pessoais de professores/as se expressam nos seus discursos e posicionamentos relativos às discussões sobre gênero e sexualidade na escola.

Palavras chaves: Gênero e sexualidade na escola; Identidade e preconceito; percepção e crenças de professores.

A escola surge como uma importante instituição social, no contexto das sociedades letradas, ao influenciar a formação dos sujeitos por meio do ensinamento de valores morais e códigos sociais predominantes na cultura. Diante desta relevância social, surgem discussões pertinentes como a inclusão nas diretrizes de ensino do tema gênero e sexualidade. No momento em que questões sobre gênero e sexualidade nas escolas são invisibilizadas, dar-se espaço para a propagação e reprodução de discursos preconceituosos e práticas discriminatórias. O que dificulta o reconhecimento das diferentes identidades de gênero e orientações sexuais (Junqueira, 2009).

As consequências negativas da ausência do debate sobre o tema podem ser ilustradas por meio de pesquisas sobre diversidade de gênero e sexualidade na escola, realizadas por Abramovay, Castro & Silva (2004) em que 71,2% dos pais e 58,1% dos professores/as entrevistados/as não possuíam conhecimento suficiente sobre homossexualidade. Já em outra pesquisa realizada Abramovay, Waiselfisz & Castro (2015), 52% dos alunos/as eram contra a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Há também dados estatísticos que apresentam altos índices de práticas violentas contra homossexuais, transgêneros dentro das escolas. Esses indicadores

estatísticos demonstram a necessidade do debate sobre diversidade de gênero e sexualidade na escola como forma de prevenir violências e promover inclusão.

Além disso, o fato de que professores/as constantemente se baseiam, principalmente, em percepções e crenças particulares que geralmente são reprodutoras de preconceitos é uma característica agravante para a discussão desses temas na escola. Isso ocorre, muitas vezes, como uma forma de suprir a carência de conhecimentos teóricos e discursos que consideram a complexidade dos temas. O que pode estar ligado a uma formação na qual não há discussão e nem preparação dos/as professores/as para lidar com esses temas (Madureira & Branco, 2015), levando a práticas profissionais que não incentivam o pensamento reflexivo e nem a desconstrução de preconceitos neste ambiente.

A falta de discussão sobre gênero e sexualidade durante a formação inicial e continuada de professores/as, assim como o desconhecimento de conceitos importantes sobre o tema, foram fatores enfatizados na pesquisa realizada por Gesser, Oltramari & Panisson (2015). A pesquisa também evidenciou a predominância de concepções de sexualidade ainda fundamentadas principalmente em discursos heteronormativos e de prevenção. Porém, há também uma concepção de sexualidade que se baseia em uma democracia sexual. Este conceito defende que sexualidade é um direito de todos os indivíduos, assim é direito destes obter conhecimento sobre e de vivencia-la, o que não pode excluir a diversidade de orientações sexuais.

A predominância de discursos reducionistas e de caráter normativo remete a necessidade de rever além dos conteúdos das diretrizes curriculares nacionais, o oferecimento de suporte para esses/as professores/as, começando por compreender a influência dos aspectos singulares dos/as professores/as neste processo. Assim, este artigo focaliza o seguinte problema de pesquisa: Como as percepções e valores pessoais de/as professores/as sobre gênero e sexualidade irão se expressar nos discursos produzidos sobre a forma que a escola deve tratar as questões de gênero e sexualidade com os/as alunos/as?

Portanto, ao considerar a escola como um importante cenário neste processo de desconstrução de preconceitos e valorização da diversidade. Entende-se que a psicologia, enquanto ciência e profissão, deve estudar esse importante contexto social que é a escola, compreendendo o sujeito singular sem excluí-lo dos fenômenos sociais e

históricos dos quais participa. Assim torna-se indispensável que os/as profissionais da psicologia ao atuarem estejam atentos/as aos diversos fatores geradores de sofrimento como preconceitos contra determinadas identidades e também as potencialidades de melhorias presentes na escola.

Identidades, diversidade e preconceitos

Ao considerar a complexidade das identidades e as suas implicações, é possível compreender que o processo de construção das múltiplas identidades são perpassadas pela cultura, contexto histórico e pelas características singulares dos sujeitos. Com isso, segundo Woodward (2000), entendem-se as identidades como sendo fluidas, não fixas, que se reconstroem ao longo do tempo e nesse processo de construção e reconstrução de identidades, existe uma ligação muitas vezes, não explícita com as relações de poder presentes na sociedade. É importante ressaltar que as identidades sociais estão interligadas à alteridade o que faz surgir uma forte conexão entre aquilo que se afirma ser – identidade- com o que não se é - diferenças- (Galinkin & Zauli, 2011).

Com a valorização das identidades hegemônicas fundamentadas em ideias que são construções sociais e culturais, e frequentes na sociedade. Ideias que ao serem utilizadas para justificar privilégios dessas identidades hegemônicas, invisibilizam e marginalizam identidades que não sejam as hegemônicas (Moreira & Câmara, 2008).

Essas concepções produzem preconceitos e discriminações contra as identidades não hegemônicas, sejam elas identidades de gênero ou sexuais. Os preconceitos e ações discriminatórias contra esses grupos podem ser expressos por meio desde gestos, ideias e comportamentos particulares até por estruturas sociais que intensificam a discriminação ao utilizar diferentes mecanismos de repreensão dessas identidades características dos grupos minoritários (Pérez-Nebra & Jesus 2011).

A construção de preconceitos envolve aspectos culturais, históricos e sociais e também se relacionam com sentimentos e emoções dos sujeitos sobre determinados grupos. Geralmente esses sentimentos são desagradáveis, e envolve um distanciamento daqueles que são considerados “diferentes”. Dessa forma, quando estes aspectos levam a uma separação rígida, estas podem ser entendidas como barreiras culturais, entre o “nós” e “eles” e que devido a sua rigidez dificulta o reconhecimento do outro e das diferenças (Madureira & Branco, 2012).

Deste modo, os diversos preconceitos como homofobia, sexismo também podem ser compreendidos como fenômenos de fronteiras simbólicas rígidas que foram construídos historicamente e possuem um caráter afetivo para os sujeitos, gerando dessa forma as barreiras culturais (preconceitos) entre os diferentes grupos presentes na sociedade (Madureira & Branco, 2012, 2015). Assim, o preconceito e a discriminação são usados como formas de excluir esses grupos.

Para impedir essa tentativa de exclusão do diferente Gusmão (2003) propõe que é preciso considerar para além do reconhecimento das diferenças que os sujeitos se constituem em contato com a grande diversidade, tornando necessária uma relação de alteridade. Isto faz com que os preconceitos contra determinadas identidades sejam de gênero ou sexuais, produzem obstáculos ao respeito às diversidades e a própria constituição dos sujeitos que necessitam da alteridade. Logo, qualquer forma que priorize determinadas identidades em detrimento de outras, torna inviável a construção de uma sociedade igualitária.

Gênero e sexualidade: Representações sociais sobre o corpo feminino

O estudo teórico sobre gênero adquiriu relevância a partir do final do século XX e contou com a contribuição de várias teorias que foram produzidas e que tinham diferentes objetivos. Com a compreensão do gênero como uma categoria que aborda o caráter socialmente construído das características atribuídas ao masculino e feminino tornou-se possível uma análise que não se reduz ao corpo biológico, e possibilita a discussão sobre papéis de gênero delimitados socialmente e suas implicações sociais (Louro, 1997, Scott, 1995).

A sexualidade também adquiriu relevância passando a ser estudada como um assunto que diz respeito também ao social e público e não se restringe a esfera do privado e particular. Ao realizar um estudo sobre a cultura sexual no Brasil, Parker (1991) discute como a tradição patriarcal e o sistema de classificação sexual no Brasil, desempenham um papel importante na forma como se estrutura a experiência da vida sexual. Como no caso da utilização de expressões de práticas sexuais como “dar” ligada a uma noção de passividade e ao feminino, e a expressão “comer” que remete a atividade e masculinidade. Logo, a sexualidade ao ser questionada e analisada como uma ferramenta por meio da qual a cultura e o contexto histórico influenciam a maneira como os sujeitos a vivenciam, (Parker, 2000).

Diferentes autores/as discutem os discursos dominantes sobre gênero que ainda são fortemente influenciados por noções essencialistas e naturalistas. Noções que enfatizam características tidas como “essenciais” de desenvolvimento “natural”, e que excluem a subjetividade e o contexto social e histórico. Com isso, muitos discursos limitam o gênero ao sexo biológico e restringem a um sistema binário de gênero, que categoriza em dicotomias opostas o gênero masculino e o feminino determinados principalmente pelo órgão genital que o sujeito possuísse ao nascer (Louro, 2008).

Essa divisão rígida entre os gêneros adquiriu um significado fundamental para uma séria de estratégias de dominação, que possuem raízes históricas e também implicações na maneira como se compreende as formas de sexualidade. A maneira como a sexualidade feminina foi representada, ao longo do tempo, exemplifica a relação entre gênero e sexualidade, na qual a sexualidade feminina é vista, muitas vezes, partindo-se de uma concepção do homem ativo que deseja e da mulher passiva que se submete a esses desejos (Weeks, 2000).

Esse tipo de visão é discutida por Berger (1980) e Loponte (2002), em que através de imagens como pinturas, fotos de revistas etc. se reproduzem ideias de gênero e sexualidade que exemplificam o exercício de poder sobre os sujeitos e seus corpos. E é por meio da objetificação do corpo feminino transformando-o em um objeto visual, que o mesmo adquire um status de evidência e é endereçado ao olhar masculino, o que significa que a mulher é invisibilizada e reduzida ao corpo. Torna-se necessário avaliar o impacto dessas crenças, valores e códigos vigentes na sociedade.

Para Parker (1991), a linguagem do corpo é entendida como uma forma de se relacionar e interpretar o mundo “natural”, “biológico” com a atribuição de significados sociais, descrevendo o corpo e o interpretando. Surgem as classificações sexuais e termos que estão intimamente ligados à definição de papéis de gênero e práticas sexuais. Exemplo disto é a heteronormatividade, lógica que defende a existência de uma determinação linear entre sexo - gênero – heterossexualidade. Produzindo uma distinção conturbada entre os conceitos de identidades de gênero e identidades sexuais. Neste caso a identidade é afirmada por meio da associação dos conceitos sexo-gênero-sexualidade, que formam normas a serem seguidas e entendidas culturalmente e mantidas socialmente (Louro, 2004). Quando os indivíduos deixam de se conformar a essas normas passam a serem entendidos como sujeitos “incoerentes” e “descontínuos”.

Essa produção de discursos que confundem e sobrepõem os conceitos de gênero e sexualidade está presente nos diversos ambientes sociais, sejam em casa ou na própria escola (Junqueira, 2010). Portanto, considera-se que a conceituação adequada de gênero e sexualidade pode elucidar a relevância destes conceitos para a constituição subjetiva do indivíduo que está vinculada aos seus processos identitários englobando a construção das identidades de gênero e sexuais (Madureira & Branco, 2007). Estas permeiam as relações entre os próprios indivíduos e entre estes e as instituições sociais.

Gênero e sexualidade no contexto escolar: Um debate necessário

As escolas são entendidas como uma das instituições mais propensas a reforçar as atitudes culturais dominantes, assim como reforçar os preconceitos (Myers, 2014), pois ela reflete e ensina valores morais, códigos, normas, formas de se comportar. Ao refletir e ensinar esses aspectos, ela também reproduz as ações que excluem os indivíduos e, principalmente, ensina sobre quem merece ser respeitado/a (Louro, 1997).

Entretanto, a escola ainda pode ser um espaço aonde é possível aprender novas formas de se compreender as diversidades, de convívio com essas diferenças e, principalmente, no sentido de desestabilizar as crenças e valores relacionados a qualquer forma de preconceito e discriminação (Junqueira, 2009). Uma vez que, ela também possui um potencial benéfico de transformação social e é um espaço importante para que as pessoas produzam novos valores e códigos. Além disso, podem refletir também sobre suas próprias identidades. Exemplificando, assim, o caráter contraditório da escola. Por tudo isso, ela deve ser revisada para melhor aproveitamento deste potencial de transformação social.

Perante a importância atribuída à escola neste processo de transformação, cabe focalizar as pessoas que estão inseridas nesse ambiente. Ou seja, além dos/as alunos/as como é o caso dos/as profissionais de educação que são importantes agentes na constituição da escola. Estes podem atuar para compreender os diferentes fatores que influenciam as formações das diferentes identidades e facilitar por meio do incentivo ao pensamento reflexivo dos/as alunos/as a construção de uma escola que respeita a pluralidade de identidades (Moreira & Câmara, 2008).

Contudo, o quê e como os/as professores/as ensinam sobre gênero e sexualidade nas escolas é uma questão bastante relevante, bem como o nível de preparação destes profissionais. Estes/as professores/as, que atuam seguindo, muitas vezes, um currículo

criticado por Britzman (2000) devido ao enfoque dado a uma educação sexual voltada exclusivamente para aspectos biológicos, para a prevenção de DSTs e gravidez, onde pouco se fala sobre as curiosidades e a liberdade sexual e a dimensão de prazer da sexualidade.

Com isso, as abordagens sobre gênero e sexualidade na escola, são realizadas principalmente, reforçando estereótipos negativos de gênero e sexualidade. Estereótipos, segundo Myers (2014) são definidos como crenças generalizantes, muitas vezes, negativas que se referem a comportamentos e características de determinados grupos. Neste caso torna-se frequente associar características como delicadeza, beleza, além de determinada forma de se vestir e comportar ao gênero feminino. Ideias presentes também na escola, na qual nota-se o incentivo, muitas vezes de forma implícita, para a fabricação de sujeitos “normais”, que seriam as pessoas heterossexuais e com gênero determinado pelo sexo biológico ao nascer (Junqueira, 2010).

Dessa forma, a escola pode se tornar fonte de sofrimento para os sujeitos que não seguem as normas vigentes de gênero e sexualidade. Observa-se uma lógica em que a heteronormatividade se associa a um sistema binário de gênero. Esta lógica é presente, frequentemente, nos discursos escolares influenciando a construção de identidades masculinas e femininas. Para isso, os principais mecanismos utilizados são o currículo heteronormativo e o monitoramento no cotidiano escolar, que traz como única possibilidade de vivência da sexualidade a heterossexualidade, além do estabelecimento de delimitações precisas e rígidas entre os gêneros (Junqueira, 2010). Por meio de diferentes mecanismos como estes, se constrói um ambiente homofóbico.

Mas, ainda é preciso considerar que este pode ser um espaço para a construção de novos saberes e práticas que combatam o preconceito e a discriminação, deve-se evidenciar essas questões e colocá-las em prática no discurso escolar (Lionço & Diniz, 2009). E é com base nesta ideia, que se tem espaço para a investigação de como são mantidas as relações de desigualdade e marginalização e quais seriam os fatores sociais e afetivos envolvidos. O que leva a considerar a importância das instituições sociais, sejam elas, escolas, igrejas, etc. na constituição e padronização das identidades sexuais e de gênero na contemporaneidade.

O objetivo geral desta pesquisa é: - Analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto

escolar. E como objetivos específicos: - Analisar a percepção de professores sobre os estereótipos de gênero no contexto escolar; - Identificar, a partir do ponto de vista de profissionais da educação, quais as possíveis limitações para se tratar de questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar.

Método

A metodologia qualitativa envolve estudos que buscam compreender, de modo aprofundado, a complexidade dos fenômenos e suas relações considerando os aspectos culturais, históricos e individuais na produção de conhecimentos (Minayo, 2016). Essa metodologia torna possível uma compreensão dinâmica do fenômeno estudado considerando a complexidade que os envolve. Por meio dos processos históricos, culturais e da subjetividade dos sujeitos e uma posição reflexiva e ativa do pesquisador e dos participantes na produção do conhecimento (Madureira & Branco, 2001).

No campo da psicologia, a epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005) tem como base três princípios que auxiliam o pesquisador na construção de novos conhecimentos, são eles: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; a legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico e a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação e dialógico. Dessa forma, a metodologia qualitativa, utilizada na presente pesquisa, permitiu um aprofundamento sobre o tema gênero, sexualidade e diversidade na escola. Por possibilitar uma análise qualitativa de características subjetivas como a afetividade e as crenças das participantes relativas à questão investigada, sem excluir os processos sociais e culturais envolvidos.

Participantes

Três professoras de escolas públicas do Distrito Federal, na faixa etária entre 27 e 34 anos. Entrevistada I: Professora para o ensino fundamental; Entrevistada II: Professora para ensino médio e Entrevistada III: Professora que atua no ensino fundamental I e no ensino médio.

Materiais e instrumentos de pesquisa

Foram utilizados os seguintes materiais: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLEs impressos, celular com gravador de áudio, Notebook e canetas. Os dois instrumentos utilizados foram, o roteiro de perguntas semiestruturadas para entrevistas individuais com as participantes e a apresentação de imagens selecionadas.

Procedimentos de construção de informações

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro

Universitário de Brasília – Uniceub. Após, a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e envio do parecer, foi realizada a pesquisa de campo com as participantes. A seleção das participantes ocorreu por meio de indicações fornecidas por contatos sociais da pesquisadora. Três professoras aceitaram ao convite para participar da pesquisa e foram informadas sobre o objetivo da pesquisa e sua finalidade, quanto ao sigilo de suas identidades pessoais, a não obrigatoriedade de participação, podendo desistir a qualquer momento e foi solicitado o consentimento das participantes sobre a gravação de áudio durante a entrevista para realização da análise.

Essas e outras informações relativas às questões éticas em pesquisa estavam presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que foram entregues para cada participante individualmente. Em seguida, após o consentimento das participantes, foram realizadas individualmente as entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio e apresentação para as participantes no notebook de imagens relacionadas ao tema da pesquisa. O roteiro da entrevista semiestruturada continha onze questões no total, relacionadas aos temas gênero e sexualidade na escola, além de questões sobre a formação acadêmica das professoras. Por ser uma entrevista semiestruturada permitiu a emergência de outras questões ao longo da entrevista.

Os locais em que foram realizadas as três entrevistas foram escolhidos a partir da disponibilidade das participantes. Dessa forma, uma das entrevistas foi realizada na residência de uma das participantes, as outras duas entrevistas foram realizadas em escolas na qual trabalhavam cada participante. As gravações de áudio das entrevistas foram transcritas para a realização da análise e da interpretação das informações construídas na pesquisa de campo.

Procedimentos de Análise

A técnica utilizada foi análise de conteúdo temática que, segundo Minayo (2016), trabalha com temas relevantes que surgem nas entrevistas, pois proporcionam identificar núcleos de significação que auxiliam no procedimento de análise e interpretação dos conteúdos explícitos e implícitos que aparecem nas falas. Para o procedimento de análise, no primeiro momento foram realizadas as transcrições integrais das gravações de áudio das entrevistas.

A partir das transcrições das entrevistas, foi realizada a análise e a identificação de temas relevantes que surgiram nas entrevistas articulados aos objetivos da pesquisa.

Em seguida, foram formuladas três categorias analíticas temáticas que orientaram o processo de interpretação das informações obtidas na pesquisa. As três categorias temáticas formuladas foram: (1) crenças das participantes sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola; (2) estereótipos de gênero no contexto escolar e na sociedade brasileira geral; (3) limitações para trabalhar questões de gênero e sexualidade na escola: a perspectiva das participantes.

Resultados e Discussão

Crenças das participantes sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola.

Analisar as concepções, crenças e valores de qualquer indivíduo fornece a oportunidade para contextualizar e compreender a história destes, incluindo suas motivações que influenciam seus posicionamentos. Assim, considerando as entrevistas realizadas com as professoras foram identificadas perspectivas que consideram o caráter social e histórico na construção das identidades de gênero e sexualidade.

Estas perspectivas estariam em concordância com a concepção de gênero que apresenta uma nova abordagem para compreensão do masculino e feminino, com os aspectos relacionais e elementos socioculturais fundamentando essa nova forma de compreender mulheres e homens, que rejeita o determinismo biológico (Scott, 1995). Por meio dessa concepção de gênero tornou-se possível explicitar vários aspectos que até então eram invisibilizados.

As informações e conhecimentos teóricos são necessários ao abordar temas de gênero e sexualidade no contexto escolar. Entretanto, é preciso considerar também as crenças e conhecimentos pessoais dos professores/as, pois estes se articulam com os conhecimentos teóricos e influenciam as práticas destes/as professores/as. Esse aspecto pode ser observado na seguinte fala da Entrevistada III: “Eu acho que é impossível à gente não usar a nossa vivência, porque não dá pra gente desligar, não tem um botãozinho que a gente aperta e ignora nossa vida na hora que entra na escola (...)”.

Logo, os conhecimentos, crenças e valores que professores/as possuem sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola irão orientar a forma como estes/as lidam com as questões de gênero, sexualidade e diversidade que surgem na escola, além da relevância atribuída e da maneira como estes/as ensinam aos seus alunos/as sobre essas questões. Embora, uma das participantes ressalte que essa discussão seja recente e que

ainda faltem informações disponíveis sobre o tema: “Essa ideia de gênero de respeito à diversidade sexual ela é recente e a escola ainda tem um grande tabu de lidar com essas questões” (Entrevistada III).

Com isso, em termos gerais, quanto à ideia de se discutir gênero e sexualidade na escola as falas das três professoras entrevistadas remetem à ideia de que é necessário se discutir e que incentivam essas discussões com alunos/as: “(...) se eu sou uma menina eu não posso brincar de carrinho? Não posso brincar de bola?” (Entrevistada I).

Utilizando reflexões como essas que problematizam concepções naturalizadas associadas aos papéis de gênero, e bastante reducionistas, criticadas por Scott (1995) e Louro (1997, 2008).

Contudo, apesar das três participantes demonstrarem em seus discursos o incentivo à discussão do tema, isso não é algo que, segundo a percepção delas, ocorre com frequência ou que o debate seja sempre adequado por parte da escola: “(...) há uma invisibilização do tema, fingir que não existe, vamos fingir que é natural e se alguém começar a fugir muito do padrão vamos tentar trazer de volta, vamos tentar uniformizar com o padrão”(Entrevistada II).

Esse tipo de abordagem do tema remete às discussões desenvolvidas por diversos/as autores/as (Junqueira 2009, 2010; Lionço & Diniz, 2009; Madureira & Branco, 2015) em que a escola diante de situações que é preciso lidar com as diferenças, muitas vezes, assume uma posição de exclusão e silenciamento das pessoas que fogem a lógica heteronormativa presente neste contexto. Portanto, a escola tenta de forma implícita reforçar frequentemente essas normas para padronizar comportamentos de alunos. Com isso, a escola se torna um ambiente propício para práticas homofóbicas.

Nota-se, que o preconceito e a discriminação estão presentes no contexto escolar e se expressam por trás de um falso discurso de tolerância, por meio de apelidos, “brincadeiras” até a ação concreta de exclusão (Junqueira, 2010). Dessa forma, é pertinente compreender os preconceitos como fronteiras simbólicas que se tornaram rígidas entre os indivíduos, impossibilitando o reconhecimento e a aproximação com aqueles considerados “diferentes”, fato que consequentemente contribui para a manutenção de desigualdades sociais (Madureira, 2012). O que demonstra que preconceitos como sexismo, homofobia, são também transmitidos na escola que ao

negligenciar determinados grupos permite a existência do desprezo, diminuição do outro ao ridículo e o próprio afastamento.

Observam-se essas diversas formas de expressão dos preconceitos, principalmente homofóbicos, nos seguintes relatos: Entrevistada II – “(...) Principalmente entre os rapazes essa questão de “bater” na questão da homossexualidade o tempo todo, não sei parece que eles só sabem se comunicar assim (xingamentos e ofensas)”. Entrevistada III – “(...) eles tratam parece de uma forma tranquila através das piadas, das brincadeiras, mas você ver que no fundo tem uma maldade ali tem um preconceito muito forte. (...) eles falam “ah aquela menina macho” (...) observo que ela é muito isolada dentro da própria sala de aula”.

A homossexualidade foi historicamente construída como uma categoria que nomeia e reconhece esses sujeitos como desviantes da norma, marcando e segregando esses sujeitos (Louro, 2004). Diante dessa lógica excludente e que predomina na sociedade, a presença da homofobia nas escolas funciona como uma forma de monitorar essas fronteiras sexuais (Borrilo, 2009), em uma tentativa de manter os sujeitos dentro dos limites estreitos e rígidos definidos para as identidades sexuais hegemônicas historicamente e socialmente construídas. Mesmo que, para isso, seja necessária a marginalização e a produção de sofrimento nestas pessoas.

Circunstâncias como estas estão presentes no cotidiano e motivam uma atenção maior da sociedade, como explicitado nas falas de uma participante: “(...) você acaba sendo preconceituoso e ignorante, “não pode ser gay porque tá errado, não pode se for gay, se for lésbica eu vou bater”, então a violência que ele tem medo, às vezes ele repete” (Entrevistada I). Sentir-se ameaçado por aqueles que são desconhecidos e vistos como “outros”, provoca o surgimento de sentimentos desagradáveis como o medo. O que pode se transformar em um perigo maior, já que muitos indivíduos movidos por esses sentimentos são capazes de cometer atrocidades por uma suposta defesa da própria existência contra algo considerado como grave ameaça (Todorov, 2010).

Como enfatizada pelas professoras, haveria uma resistência de muitos familiares, alunos/as e alguns professores/as quanto à introdução destes temas na escola. Ao analisar essa resistência, fomentada principalmente por preconceitos compreendidos como fronteiras simbólicas rígidas (Madureira & Branco, 2012). No caso, com essa atitude de distanciamento pretende-se separar o “nós”, formados por pessoas adequadas

ao padrão normativo de gênero e sexualidade, dos “eles”, grupo formado por aqueles que transgridem as normas de gênero e/ou sexualidade.

Relaciona-se com isso, a grande atenção que é dispensada no ambiente escolar para a promoção de indivíduos que estejam dentro dos padrões esperados socialmente. Moreira e Câmara (2008), observando esse foco que a escola possui no relato da Entrevistada I: “Trabalhamos a diversidade, mas a meu ver o trabalho é mais para o comportamento, controle de comportamento”. Situação que pode ser analisada como uma forma que não promove o respeito à diversidade. Pois, esta ação dificulta a reflexão crítica e desconsidera a importância da inclusão das diferentes identidades sexuais e de gênero na construção de relações que proporcionem trocas e levam a novos conhecimentos (Gusmão, 2003)

Estereótipos de gênero no contexto escolar e na sociedade brasileira geral

Para a discussão desta categoria, é preciso retomar a definição de estereótipos que, segundo Myers (2014), seriam constituídos por crenças e concepções, nem sempre negativas, utilizadas para generalizar certas características sobre determinados grupos. Analisando, especificamente os estereótipos de gênero, ainda segundo Myers (2014), seriam crenças que descrevem como devem ser mulheres e homens. Funcionam por meio de diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade que marcados nos corpos, passam a serem tidos como essências de determinado gênero.

Esses estereótipos estão presentes na sociedade e influenciam relações e comportamentos nos mais diferentes contextos dando sustentação para preconceitos e discriminações sexistas. Articulando com discussões teóricas já apresentadas, nas falas das três entrevistadas há problematizações sobre a grande exigência de seguir estereótipos de gênero estreitamente vinculados com características “pertencentes” e necessárias ao gênero feminino e ao masculino: - “Porque que eu tenho que ficar dentro do padrão? Né, então, eu questiono muito isso, não é porque eu sou mulher que eu tenho que parecer uma boneca” (Entrevistada I).

Também surgem nas falas das participantes prejuízos relacionados aos estereótipos, bastante vinculados ainda com a área profissional, como ilustrado no seguinte relato: Entrevistada II – “(...) ainda tem uma diferença explícita você pega anúncio de emprego que está escrito de forma bem explícita mulher com filho não pode, porque que o homem com filho pode ter emprego? (...)”. Outro fator apresentado no

discurso das participantes é a grande influência da mídia sobre as pessoas. Em que a mídia por meio das representações desses estereótipos, seja no contexto escolar ou fora dele, atua reproduzindo comportamentos e transmitindo valores sociais dominantes a respeito de como mulheres e homens devem ser, para isso prescreve padrões e papéis sociais.

Essa influência exercida pelas mídias, presente no cotidiano, incluindo o escolar, levanta uma discussão desenvolvida por Sabat (2001) sobre a produção de currículos e pedagogias culturais em outros campos, além da escola, que cumprem função educativa, são os casos das mídias. Logo, podem ser identificadas as representações de gênero e sexualidade sendo predominantes ainda representações das identidades hegemônicas de gênero, raça, e sexuais. Essas áreas são orientadas também por valores e práticas relacionadas a contextos sociais e culturais, que geram conhecimentos e valores reguladores de comportamentos e modos de ser dos sujeitos.

Devido a diferentes fatores históricos, sociais e por conta desses estereótipos da mulher como submissa, cuidadora, sensível etc. há um reforçamento de práticas discriminatórias e de relações de desigualdade entre homens e mulheres. Identifica-se ainda, mecanismos de normatização e adequação que podem ser acionados quando estes sujeitos se distanciam das características ou comportamentos determinados socialmente como “próprios” a cada gênero (Louro, 1997). Como preocupação explicitada neste trecho: “(...) meninas tenham que ser assim e meninos tenham que ser dessa outra forma e quando você sai desse rótulo aí você começa a ser julgada, né” (Entrevistada III).

Até mesmo no contexto escolar encontram-se práticas discriminatórias que geram tratamentos desiguais entre homens e mulheres. Como relatadas pelas entrevistadas sobre uma atenção maior quanto às roupas das professoras do que sobre as roupas dos professores. Inclusive, no caso do tratamento diferenciado dado às alunas e alunos partindo de estereótipos de gênero, como meninas serem mais caprichosas nas atividades e mais frágeis, já os meninos serem, mais desleixados, e incentivados a realizar atividades que envolvam esportes, e mais agressividade.

Estas questões remetem as discussões que relacionam os papéis delimitados por gênero com o desempenho escolar. Diante deste contexto em que se busca construir condições de escolarização acessíveis a todos, Carvalho (2008) apresenta a importância dos processos de construção das masculinidades e feminilidades no desempenho

escolar, observando, por exemplo, no caso dos meninos como a construção dessa masculinidade dificulta o desempenho destes alunos, ao incentivar que estes não precisam se dedicar tanto a atividades como leituras ou a caligrafia, pois esse tipo de comportamento é algo que meninas devem se preocupar. Assim, para o autor ao se buscar uma educação justa, fenômenos raciais, de classes e questões de gênero devem ser consideradas neste contexto.

Outro aspecto significativo que surgiu nas entrevistas e está em concordância com a discussão desenvolvida por Berger (1980) e Loponte (2002), sobre as representações do feminino que enfatizam a objetificação do corpo feminino para atingir o olhar do público masculino. Ao trazer essa ideia para as mídias atuais considerando o grande alcance que essas novas tecnologias de informação possuem, pode-se perceber a influência dessas representações estereotipadas associadas à feminilidade que seguem, muitas vezes, essa noção de objetificação do corpo feminino. Em que o corpo feminino está em evidência, mas a mulher continua invisibilizada.

Frequentemente, a transgressão aos estereótipos de gênero é relacionada à sexualidade, de forma que são comuns percepções sobre mulheres que não seguem os estereótipos associados à feminilidade serem chamadas de “mulheres machos” “sapatão”, simplesmente por não se vestirem ou se comportarem de acordo com o que se espera socialmente para tal gênero. O “parecer” já se torna suficiente para que os mecanismos de repreensão sejam acionados. O que se observar nesta fala da Entrevistada III: “(...) uma mãe de uma aluna chegou uma vez na direção e falou que queria tirar a filha da turma daquela professora sapatão, então pelo o que ela viu uma professora usando roupa xadrez, calça larga e tênis, ela me julgou pela minha roupa”.

A partir dessas situações, pode-se relacionar com questões mais amplas como o frequente lugar destinado socialmente às mulheres, principalmente, relacionado a locais domésticos e posições de submissão que reforçam estereótipos associados à feminilidade. Como ilustrados nos seguintes trechos: Entrevistada I – “(...) homem é visto como líder ele fala a gente tem que ouvir (...)”. Entrevistada III – “(...) tratar de política é um campo estritamente masculino as mulheres não tem muito espaço pra isso (...)”. Cabe neste ponto, observar segundo Bourdieu (2010) como a ordem social se baseia em uma visão androcêntrica, que funciona por meio de ações simbólicas que confirmam a dominação masculina, no qual se reforça a percepção sobre de

neutralidade e de ordem natural sobre as divisões arbitrárias presentes na sociedade.

Limitações para trabalhar questões de gênero e sexualidade na escola: a perspectiva das participantes

De acordo com as percepções das participantes, como limitações estariam a necessidade de inclusão dos familiares dos/as alunos/as e dos próprios alunos/as que podem também ter resistência para a abordagem desse tema, não sendo aulas tranquilas. Como indicado pela entrevistada III: “A gente esbarra na aceitação da própria família porque uma família ou a família de um aluno pode aceitar, mas a e as outras famílias? (...) a gente teria que ter aí uma aceitação 100% das famílias e a gente ver que isso não acontece”. Com isso, a necessidade de estabelecer estratégias pedagógicas para abordar esse tema de forma mais aprofundada sem desconsiderar as implicações sociais e subjetivas é apresentada como uma questão que pode ser limitante.

Devido à complexidade do tema e por este envolver preconceitos e discriminações, a abordagem exige participação de outras instituições sociais, não podendo ficar a cargo exclusivo da escola. É preciso oferecer um suporte às professoras/as que, muitas vezes, não possuem uma formação adequada para tratar esses temas com os/as alunos/as, e que muitos não sabem como lidar com essas situações (Junqueira, 2009). Já que há uma preocupação com a forma que será usada para abordar a sexualidade, principalmente, nos anos iniciais da educação escolar, demonstrado na fala da entrevistada I: “(...) as palavras que devem ser usadas tem que ser assim com bastante cuidado (...)”.

Assim, caso a escola venha a falar sobre sexualidade com as crianças, estaria despertando-as precocemente para o assunto, podendo de alguma forma haver uma estimulação, que não é desejada por se opor a noção de inocência (Ribeiro, de Souza & Souza, 2004). Isto, levanta outras questões que devem ser problematizadas, como a noção de inocência que deve ser cultivada na infância e que tenta omitir a existência da sexualidade nesta fase. Ao entender de forma equivocada a sexualidade como algo que surge em determinada idade e não é inerente aos indivíduos. E também, ao ser relacionada com ideias de cunho religioso, adquirir um sentido negativo..

A formação de professoras/as surge aqui como um aspecto bastante significativo neste estudo, cabendo ressaltar que as três participantes tinham conhecimento sobre discussões de gênero, sexualidade e diversidade. Justamente, por poderem ter tido

algum tipo de acesso a essas informações, seja proporcionadas pela universidade, por experiências pessoais com movimentos sociais, ou por abertura individual para as diferenças. Fato que demonstra como as crenças, perspectivas e valores pessoais dessas professoras se expressam nos seus discursos e formas de posicionamento relativas às discussões sobre gênero e sexualidade dentro da escola.

Contudo, a formação de professores/as e a falta de conteúdo teórico ainda são vistas como limitações significativas. Por exemplo: “Eu vejo é que falta na escola sim, conhecimento, estudos mesmo sobre os conceitos, né (...)” (Entrevistada I). Consequentemente, em algumas situações devido a esse despreparo por parte dos professores/as, as opiniões pessoais que se baseiam em preconceitos, podem surgir como limitadores também. Como abordado no trecho a seguir: “(...) os professores já vêm com suas concepções pessoais muito fechadas e muito: ah, não quero saber disso também (...)”.

A partir da ideia da escola como importante cenário para a estimulação dessas discussões, é preciso haver um olhar para outros fatores que antecedem a sala de aula como as crenças e valores de professores/as e seus processos de formação que influenciam a maneira como se aborda o tema na escola (Madureira & Branco 2015). Ao contextualizar estes e outros desafios que a escola enfrenta, é possível criar estratégias de intervenção na comunidade escolar com objetivo de transmitir conhecimentos sobre o tema (Madureira, 2013). Porém somente estas estratégias não são suficientes para a construção de um ambiente escolar realmente inclusivo, para isso é preciso junto às estratégias a participação e responsabilização das próprias pessoas envolvidas, sejam elas alunos/as, professores/as e familiares.

Com base nessas informações, observa-se o desafio da escola em educar os/as alunos/as partindo da compreensão de educação como um processo de aprendizagem que tem como base “trocas” permanentes com o diferente (Gusmão, 2003). Para isso ainda segundo o autor, torna-se necessário que professores/as identifiquem as influências socioculturais presentes em suas opiniões, crenças e estratégias de ensino exercitando assim o pensamento reflexivo e crítico sobre a própria atuação. Já que, a ausência desse pensamento pode dificultar o ensino do respeito mútuo entre diferentes e a inclusão dos sujeitos e suas diversidades neste processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Abordar questões relativas ao gênero, à sexualidade e à diversidade em qualquer contexto social não é uma tarefa simples, questões como estas mobilizam uma revisão de conceitos e costumes enraizados culturalmente. Diante desta situação, a instituição escolar adquire um papel importante para a construção de uma sociedade inclusiva e que acolha as diferenças. A partir da fundamentação teórica e da realização de entrevistas com as três professoras, surgiram aspectos que contribuíram para a discussão do tema. Além disso, proporcionaram a identificação de questões, como a necessidade de mais facilidade para o acesso a teorias e pesquisas sobre gênero e sexualidade pelos professores/as e alunos/as.

Portanto, o tema merece ser debatido com maior qualidade no ambiente escolar e na formação inicial e continuada dos/as profissionais de educação. Apesar de por um lado, por mais que as professoras entrevistadas possuíssem conhecimentos sobre o tema da presente pesquisa e tentassem abordar em suas aulas de forma adequada, incentivando o respeito à diversidade. Por outro lado, este não é o posicionamento predominante que se observa nas escolas em gerais. Ou seja, é necessário incluir e discutir mais esses assuntos nas escolas, assim como, oferecer suporte para os/as professores/as durante a formação acadêmica inicial e continuada.

Neste sentido, um diálogo entre o contexto escolar e a psicologia pode ser realizado, pois os/as psicólogos/as escolares podem trazer contribuições relevantes para a formação e atuação destes professores. Além disso, podem juntamente com os diferentes profissionais que atuam na escola, assim como alunos/as e familiares elaborar estratégias adequadas para cada contexto que incentivem o debate desses temas. Seja atuando por meio da promoção de uma educação reflexiva, ou da prevenção à violência contra diversidade de gênero e sexual. Pelo diálogo é possível construir soluções para essas limitações de forma que todos se responsabilizem e possam contribuir.

Com isso, é fundamental considerar os diferentes sujeitos que compõem a escola como alunos/as, professores/as, familiares, coordenadores/as e outras instituições sociais que são de suma importância nesse processo. Compreende-se que, assim, como todas as pessoas, as concepções e crenças de professores/as não se separam deles/as ao entrarem na escola. Por isso, a forma como expressam essas crenças no contexto de sala de aula, além da visão que eles/as possuem sobre o atual contexto escolar é relevante ao propor discutir gênero e sexualidade nas escolas.

Sugere-se para realização de pesquisas futuras, investigar as percepções dos/as alunos/as e familiares sobre o debate do tema gênero e sexualidade na escola, assim como quais seriam as dificuldades para estes em tratarem desse tema. Dessa forma, entende-se que as implicações sociais e os sofrimentos que o desrespeito à diversidade produz nas pessoas são de preocupação de todos/as. Inclusive, quando o desrespeito e a produção de sofrimentos estão na escola, local de formação onde deveria haver a promoção, principalmente, da reflexão crítica e do respeito à diversidade. Pois, não há sociedade sem diversidade.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M.; Castro, M.G & Waiselfisz, J. J. (2015). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC.
- Berger, J. (1980). *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes.
- Britzman, D. (2000). Curiosidade, sexualidade e currículo. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bourdieu, P. (2010). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Castro, M. G.; Abramovay, M. & Silva, L.B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Carvalho, M. P. (2008). Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 90-124). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Gesser, M., Oltramari, L. C., & Panisson, G. (2015). Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 558-568 .
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.

- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp.47-71). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Estudos Feministas*, 10(2), 283-300.
- Louro, G. L. (1997). A construção escolar das diferenças. Em G. L. Louro, *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (pp. 57-87). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, 19(2), 56.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.

- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)*, 23(3), 577-591.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38- 66). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10a ed. Porto Alegre: AMGH.
- Minayo, M. C. S. (2016). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-26). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Parker, R. (2000). Cultura, economia política e construção social da sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 125-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: ArtMed.
- Ribeiro, P. R. C; de Souza, N. G. S. & Souza, D. O. (2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 12(1): 109-129.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, 9(1)21.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Todorov, T. (2010). *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis - RJ: Vozes.